

На правах рукописи

КОРСАКОВА Елена Ивановна

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ АКТИВИЗАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКА**

Специальность 19.00.05 — социальная психология

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Ярославль – 2007

Работа выполнена на кафедре социальной и политической психологии
Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова.

Научный руководитель – доктор психологических наук, профессор
Иванова Наталья Львовна

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Козлов Владимир Васильевич

кандидат психологических наук, доцент
Фефилина Людмила Викторовна

Ведущая организация – Костромской государственный
университет им. Н.А. Некрасова

Защита состоится « 29 » марта 2007 г. в 12—00 часов на заседании
диссертационного совета Д 212.002.02 в Ярославском государственном уни-
верситете им. П.Г. Демидова по адресу: 150057, Ярославль, проезд Матро-
сова, 9.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Яросла-
вского государственного университета им. П.Г. Демидова.

Автореферат разослан « 28 » февраля 2007 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Клюева Н.В.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы и проблемы исследования. Социально-экономические реформы, проводимые в России в настоящее время, ориентированы, в основном, на становление новых общественных отношений, которые отвечают требованиям и стандартам гражданского общества. Перед современной школой ставятся задачи совершенствования учебно-воспитательного процесса с целью реализации одного из наиболее значимых, но пока еще четко не определенных общественно-социальных заказов: воспитания личности с соответствующей системой интеллектуальных и нравственных качеств.

Задачи развития современного общества во всех его сферах предусматривают возрастающую роль человеческого фактора, личности человека, ее общественной направленности. В сегодняшнем кризисном обществе для многих детей понижаются позитивные качества процесса социализации. Кризисные явления в обществе, определившие резкое изменение социальной ситуации развития детей, обострили проблему социально-психологического противостояния взрослых и детей и привели к массовым явлениям школьной дезадаптации. В принципе, современная российская школа потеряла свой национальный идеал.

Эти проблемы имеют тенденции к дальнейшему обострению, несмотря на большие усилия специалистов, направленные на помощь детям. Это обусловлено противоречивостью используемых педагогических подходов, отсутствием у них единых теоретических оснований и препятствует объединению их усилий. Причиной снижения качества педагогического процесса и процесса социализации является также ослабление внеурочной воспитательной работы в массовой практике общеобразовательных школ, проходившего в течение последнего десятилетия XX в.

Несмотря на то, что в педагогической науке в это время разрабатываются новые подходы к организации воспитательной работы (Б.П. Битинас, В.Г. Бочарова, Е.В. Бондаревская, О.С. Гозман, В.Т. Кабуш, В.М. Коротов, З.А. Малькова, Л.И. Новикова, В.А. Караковский, М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, А.П. Сидельковский, Н.М. Таланчук и др.), ориентирующие педагогов на развитие личности учащихся с учетом ее собственной активной позиции, творческих познавательных интересов. В массовой практике общеобразовательных школ эти новации пока еще не получили широкой поддержки.

Изучение психологических условий успешной деятельности учебных коллективов и их влияния на формирование положительных качеств личности учащихся в настоящее время приобретает особое значение в связи с динамичной реформой общеобразовательной и профессиональной школы. Реформа школы направлена на дальнейшее повышение качества обучения и воспитания: освобождение программ от второстепенного или усложненного

материала; обеспечение доступности того, что дается в учебниках и программах; повышение идейно-воспитательного потенциала содержания школьного образования, усиление личностной, профессиональной и духовной подготовки юной смены к жизни.

В современной России необходимо коренное улучшение трудового воспитания и профессиональной ориентации школьников, соединение обучения с экономическими запросами общества. Предстоит закрепить и усовершенствовать все то, что уже оправдало себя.

В решении этих задач особая роль принадлежит социальной психологии. Анализ практики работы школ и внешкольных учреждений показывает, что до последнего времени зависимость условий организации индивидуальной деятельности учащихся от психологических характеристик группы, в которой эта деятельность происходит, учитывалась недостаточно.

В теоретическую разработку проблемы взаимодействия коллектива и личности особый вклад внесли видные советские психологи и педагоги В.М. Бехтерев, М.В. Ланге, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, А.В. Петровский, К.К. Платонов, В.А. Сухомлинский, Л.И. Уманский и др.

Важнейшие положения, раскрывающие сущность отношений в системе «коллектив – личность» содержатся в трудах Б.Г. Ананьева, Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, И.С. Кона, Е.С. Кузьмина, А.В. Петровского, Е.В. Шороховой, Д.И. Фельдштейна и др.

Поиск путей и условий успешного воспитания личности в коллективе был адекватно начат еще в 1970-ые гг. несколькими группами авторов под руководством А.В. Петровского, К.К. Платонова, Е.В. Шороховой и Л.И. Уманского. Психологические теории группы и коллектива, основанные на различных концепциях, но на едином методологическом подходе, позволяли рассматривать коллектив как динамическую систему и доказывали перспективность этого пути в плане решений актуальных проблем воспитания, управления и формирования первичных групп и коллективов в самых разных видах деятельности.

И сегодня ценные для разработки рассматриваемой проблемы положения содержатся в работах А.Д. Глоточкина, А.И. Донцова, С.И. Ериной, О.И. Зотовой, М.М. Кашапова, Ю.А. Клейберга, В.В. Козлова, Н.В. Кузьминой, В.В. Новикова, А.Л. Свенцицкого, Н.П. Фетискина, А.У. Хараша, В.Э. Чудновского, В.Ф. Шевчука, Е.В. Щединой и др. В то же время большинство названных исследований не затрагивают механизм реализации фактора зависимости организации индивидуальной деятельности от психологических характеристик группы, в которую индивид включен, поскольку это не являлось предметом изучения.

Таким образом, анализ практики и психолого-педагогической литературы, а также указанные выше социальные положения позволяют утверждать, что проблема активизации индивидуальной деятельности учащихся,

через учет психологических характеристик группы как коллектива, является весьма актуальной. Это и определяет тему нашего исследования.

Цель исследования:

С позиций теории деятельностного опосредования межличностных отношений в группе и коллективе экспериментально изучить современное соотношение условий активизации индивидуальной деятельности и психологических характеристик группы, в которой эта деятельность осуществляется.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа состояния проблемы охарактеризовать психологические особенности индивидуальной деятельности в группе.
2. Включить в эксперимент по выявлению условий активизации индивидуальной деятельности различные переменные: «постоянная группа», «временная группа», «уровень развития межличностных отношений в них».
3. Выяснить условия активизации индивидуальной деятельности при выполнении общественно организационных, трудовых и учебных заданий.
4. Сделать попытку комплексного экспериментального подхода к исследованию проблемы активизации индивидуальной деятельности учащихся старших классов на внутри- и межгрупповом взаимодействии школьников.

Объект исследования – социально-психологические условия активизации индивидуальной деятельности, в зависимости от психологических характеристик группы.

Предмет исследования – социально-психологические условия (особенности) индивидуальной деятельности старшеклассников в группе.

Гипотезы исследования:

1. Существуют специфические условия активизации индивидуальной деятельности старшеклассников в зависимости от названных выше переменных: «постоянная группа», «временная группа», «уровень развития межличностных отношений в группе».
2. На когнитивную сферу и учебную деятельность старшеклассников существенное влияние оказывают взаимоотношения в классе, между отдельным школьником и классом.
3. При более высоком уровне развития взаимоотношений (класса как коллектива) положительное стимулирующее влияние общности на индивида является более сильным.

Методологическую и теоретическую основы исследования составили:

- концепции развития субъектов деятельности и жизнедеятельности К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, В.А. Мазилова, В.В. Козлова;

- принципы системогенетического подхода к изучению учебной деятельности В.Н. Дружинина, А.В. Карпова, Ю.П. Поваренкова, В.Д. Шадрикова;

- концепция деятельностного опосредования Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, В.А. Петровского;

- положения теории взаимодействия личности и коллектива В.М. Бехтерева, О.И. Зотовой, Е.С. Кузьмина, А.С. Макаренко, В.В. Новикова, К.К. Платонова, А.Л. Свенцицкого, Л.И. Уманского, Д.И.Фельдштейна, Н.П. Фетискина, Е.В. Шороховой и др.,

- концепции школьных воспитательных систем, предложенные В.А. Караковским, Л.И. Новиковой, В.А. Петровским, Н.Л. Селивановой;

- характеристики социализации, представленные в работах А.И. Донцова, А.Г. Кирпичникова, И.С.Кона, Н.В. Кузьминой, А.В. Мудрика, В.В. Новикова, М.И. Рожкова, Л.И. Уманского, Н.П. Фетискина и др.;

- Труды Ярославского методологического семинара (2002-2006 гг.).

Эмпирическую базу исследования составили ученики реальных групп старшеклассников (9 классов) средних общеобразовательных школ г. Риги и г. Ярославля (240 человек), нескольких экспериментальных групп (27 групп), входящих в состав реальных коллективов учащихся (81 человек).

Методы исследования:

1. Естественный и лабораторный эксперименты.
2. Методика социально-психологической самоаттестации коллектива (Р.С. Немов),
3. Ассоциативный эксперимент,
4. Решение математических и химических примеров на порядок действий,
5. Исследование особенностей памяти (Е.С. Махлах).
6. Изучение продуктов деятельности,
7. Наблюдение и опрос,
8. Анализ документов.

В исследовании также применялись для анализа математико-статистические методы (определение уровня достоверности различий {критерий Стьюдента}) и другие аналитические методы.

Работа проходила в два этапа: первый этап – 1975 – 1990 гг., второй этап – 2000 – 2005 гг. Большой перерыв в исследовании был связан с изменением экономических условий в России и изменением местожительства диссертанта.

Достоверность и обоснованность результатов обеспечиваются общей методологией исследования, организацией эмпирического исследования, соответствующей его целям и задачам, репрезентативностью экспериментальной выборки, надежностью использованных диагностических методов и методов статистического анализа данных.

Научная новизна работы

Рассмотрены проблемы соотношения психологических характеристик группы и активизации индивидуальной деятельности с позиций теории деятельностного опосредования межличностных отношений в коллективе.

Теоретически новым явился факт учета зависимости активизации индивидуальной деятельности от уровня развития межличностных отношений в группах, расположенных в разных странах. Полученные эмпирические данные позволяют по-новому объяснить особенности активизации индивидуальной деятельности в зависимости от психологических характеристик группы, в которой эта деятельность осуществляется.

Теоретическая значимость работы

Впервые в России и Латвии после длительного перерыва в исследованиях взаимоотношений школьников в их учебной деятельности осуществлен анализ соотношения условий активизации индивидуальной деятельности и психологических характеристик группы, в которой эта деятельность осуществляется, с позиций теории деятельностного опосредования межличностных отношений в коллективе.

Обоснована необходимость такой организации социально-психологических условий в группах старшеклассников, которая способствует развитию когнитивной сферы развития школьника.

Доказано, что активизация индивидуальной деятельности старшеклассников находится в прямой пропорциональной зависимости от близости окончания решения конкретного задания. Чем ближе по времени конкретная цель, тем выше индивидуальная активность ее исполнителей.

Практическая значимость

Результаты проведенного экспериментального, теоретического и эмпирического исследования проблемы могут быть использованы для дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса в любой школе, учитываться в работе образовательных учреждений для комплексного решения проблемы активизации индивидуальной деятельности в группе старших школьников, как в России, так и в Латвии.

Полученный эмпирический материал имеет большую практическую значимость для совершенствования профессиональной подготовки и переподготовки руководителей образовательных учреждений, учителей, воспитателей и психологов в психолого-педагогической практике и при построении индивидуальных стратегий поведения учащихся старших классов.

Полученные результаты исследования позволяют повысить эффективность учебно-воспитательной работы в школе.

На материалах исследования разработан спецкурс для студентов Института практической психологии (г. Рига) и выстроена учебная работа в средней школе № 49 г. Ярославля.

Положения, выносимые на защиту:

1. Наибольшее влияние на интеллектуальную, мнемическую и трудовую деятельность старшеклассников оказывают взаимоотношения в классе, прежде всего, между отдельным школьником и классом.

2. Решающее воздействие межличностные взаимоотношения оказывают на выполнение сложных мнемических действий.

3. При решении школьниками интеллектуальных задач, не требующих большого умственного напряжения, или при выполнении простых трудовых операций влияние взаимоотношений в классе на индивидуальную трудовую активность незначительно.

4. При высоком уровне развития взаимоотношений в классах, достигших стадии «группы – коллектива», положительное стимулирующее влияние общности на индивида является более сильным во всех видах деятельности.

5. Зафиксированы различия во влиянии взаимоотношений на индивидуальность у девушек и юношей.

6. При рассмотрении уровней развития взаимоотношений в классах особого внимания заслуживает уровень «корпорации». В современных условиях этот уровень уже нельзя относить только к негативным характеристикам как у А.В. Петровского, К.К. Платонова и Л.И. Уманского.

Апробация результатов исследования проводилась на заседаниях и методологических семинарах кафедры социальной и политической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова (2001, 2002, 2004, 2006 гг.); кафедры профессионального обучения Ярославского государственного технического университета (2005 г.). Результаты были доложены на Международных конгрессах «Проблемы социальной психологии XXI столетия» (Ярославль, 2001 г.) и «Социальная психология XXI столетия» (Ярославль, 2002, 2003 гг.), на научных конференциях института практической психологии (г. Рига, 2004 – 2006 гг.), на конференции «Интегративная психология: теория и метод» (Ярославль, 2005 г.).

Структура диссертации.

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и приложений. Общий объем диссертации – 142 страницы; библиографический список включает более 200 наименований, из которых 6 – на английском языке.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается актуальность ТЕМЫ, определяются объект, предмет, цель, задачи, гипотезы, методологические и теоретические основы исследования, определяются и раскрываются его научная новизна и

практическая значимость полученных результатов, а также представлены положения, выносимые на защиту, обозначается структура диссертации.

В первой главе **«Проблема активизации индивидуальной деятельности в психологии малых групп и коллективов»** локализуется определение изучаемого феномена, дается довольно широкий обзор российских и зарубежных взглядов на его структуру и содержание.

Прежде всего, в п. 1.1. отмечается, что интерес и внимание к психологическим процессам взаимодействия людей в различных человеческих общностях зародился еще на самых ранних стадиях (этапах) исторического развития общества. Первые наблюдения над социальным поведением людей зафиксированы еще в произведениях Платона и Аристотеля, а позднее у Монтескье, Гольбаха, Гельвеция, Дидро, Руссо и многих других мыслителей.

К середине и концу двадцатого столетия были сделаны первые попытки создания социально-психологических теорий, которые связывают с именами Ч. Тарда (категории «имитации»), Г. Лебона (закон духовного единства), У. Мак-Дауголла (гормическая психология), Э. Дюркгейма (коллективное представительство).

Философской базой для разработки этих социально-психологических теорий послужил позитивизм О. Конта. Большое влияние на развитие социальной психологии оказали работы Г. Зиммеля и Ч. Кули («Я — концепция»). Они впервые в зарубежной социальной психологии стали рассматривать личность не абстрактно, вообще, а связывали ее черты и особенности с процессами взаимодействия людей внутри групп и с другими группами. Причем личностные черты и особенности представляли как своеобразные проекции взаимоотношений человека с социальными группами. Ч. Кули ввел в социальную психологию термин «первичная группа» и показал решающую роль первичных групп в формировании личности. Обосновывая общественный характер сущности психической жизни личности, он трактовал само общество как совокупность психологических отношений.

Основное место среди системы понятий, выработанных Г. Зиммелем, занимали так называемые «формы социации». Для этого ученого общество и его единицы не являлись чем-то структурным и стабильным, он рассматривал их как постоянный процесс многообразных отношений, взаимодействий, ассоциаций и диссоциаций. Отсюда происхождение любой социальной жизни объяснялось Г. Зиммелем как взаимодействие одного лица с другим. Именно от этого положения можно проследить логический путь к современному интеракционизму.

Концепция М. Вебера также содержит предпосылки к интеракционизму и к тем взглядам на роль неформальных групп, к которым эмпирическим путем пришел позже Дж.Э. Мейо. Одна из главных категорий теории Вебера — социальное действие, которое всегда имеет определенный смысл для

действующего лица. По мнению М. Вебера, социальные науки должны исследовать то, как лучше вскрывать и понимать взаимные ориентации индивидов.

В. Мёде и Ф. Олпорт положили начало исследованиям по выявлению влияния (положительного или отрицательного), которое оказывают первичные группы на своих членов в процессе выполнения ими какой-либо деятельности. Оказалось, что общий эффект деятельности групп находится в прямой зависимости от того, «рядом» или «вместе» действовали индивиды, выполняя определенные задания.

Основной результат многолетних исследований Э. Мейо свелся к открытию той исключительно важной роли, которую в системе формальной организации играют неформальные группы. Этот вывод, призывающий к отказу от признания решающего значения для эффективности организации структуры, был положен в основу персоналистического направления в теории групп и организаций. Такая точка зрения нашла дополнительную поддержку в теории групповой динамики К. Левина. Выступая против механистической формулы «стимул – реакция», он рассматривал человеческое поведение как результат сложного взаимодействия многих элементов, составляющих постоянно изменяющиеся силовые поля психологического окружения и жизненного пространства человека. Однако понимание жизненного пространства у К. Левина носило «феноменологический характер», так как это пространство определялось не столько объективными критериями, сколько когнитивным восприятием самого действующего лица.

По теоретическим представлениям С. Врума и С. Роджерса, уровень эффективности человека зависит от его «Я — концепции».

Аналогичных взглядов придерживались А. Смит (1968). Далее М. Марч и Д. Симон (1958), а за ними Ф. Басс (1965) выдвигают на первый план такие мотивационные показатели, как ориентация человека по отношению к задаче, ориентация по отношению к самому себе и ориентация в межличностных отношениях.

Одним из первых системную теорию человеческих групп выдвинул еще в 1950 г. Т. Хоманс. Он полагал, что окружающая среда любой социальной системы влияет на ее деятельность.

Системный подход к организации получил весьма широкое распространение. Среди его сторонников можно назвать таких исследователей как Т. Ньюком, М. Круазье, Т. Парсонс и многих других.

Многообразные конфликты в обществе активизировали исследования феноменов группового развития. Сплоченность и боеспособность групп, устойчивость их структуры при действии сил, направленных на разрыв и разрушение внутригрупповых связей, эффективность деятельности групп в зависимости от типа или стиля руководства — все это привело к тому, что в центре исследований оказалась малая группа — особого рода психологиче-

ский феномен, рассматриваемый как своеобразное промежуточное звено в системе «личность — общество». Причем по отношению к личности малая группа рассматривается как социальная среда, которая жестко детерминирует поведение и особенности личности, а по отношению ко всему обществу малая группа выступает одновременно аналогом, своеобразной моделью общественных отношений.

Как ответ на вопрос, почему одни группы имеют влияние на своих членов, а другие нет, возникает раздел социальной психологии, который получил название групповой динамики. На развитие групповой динамики как особой области социальной психологии несомненное влияние теория «поля» К. Левина, социометрия Д. Морено, теория «когнитивного диссонанса» Л. Фестингера, теория «отклоняющего поведения» А. Коэна, теория «согласия и привлекательности» Т. Ньюкома, теория «социального взаимодействия» М. Аргайла и Р. Бейлса, исследования конформизма, проведенные С. Ашем, Р. Крачфилдом, Д. Кречем, М. Шерифом, концепция «групповой сплоченности» К. Бака, И. Гросса, В. Мартина, Г. Хоманса и др.

Принципиальное различие в подходе к проблеме групп в зарубежной социальной психологии и российской социальной психологии проявляется уже в том, что в теориях западных социальных психологов и социологов отсутствует само понятие «коллектив» в том содержании, в каком оно принято у нас. Термины «коллектив», «коллективность» «коллективный» встречаются у многих зарубежных авторов, но они применяются как синонимы слова «группа», «групповой» (у Дюркгейма, Лебона и др.).

П. 1.2. Проблема групп и коллективов — одна из актуальнейших в социальной психологии. В первые годы становления советской психологии рассматриваемой тематикой занимались Л.Н. Войтоловский (1922), М.А. Рейснер (1925), К.Н. Корнилов (1925), В.Д. Вагнер (1929), Б.В. Беляев (1924), В.А. Артемов, В.М. Бехтерев (1928), М.В. Ланге (1928), Е.А. Аркин, А.С. Залужный и многие другие исследователи.

Несмотря на большое разнообразие высказанных взглядов и отдельных, весьма ценных мыслей, никто из них не дал достаточно полного определения коллектива как одного из видов человеческих групп.

Огромное значение для теоретической и практической разработки проблемы коллектива имели труды А.С. Макаренко. Проблема коллектива и личности поставлена как вопрос о взаимоотношении личности и коллектива, о перспективных линиях развития личности, формировании мотивационной сферы личности, становления характера.

Узловые проблемы социальной психологии личности и коллектива сформулированы А.С. Макаренко в острой полемике с биогенетической и социогенетической трактовкой отношений личности и коллектива.

А.С.Макаренко, едва ли не первым, раскрыл перед психологами возможность анализировать формирование цельной человеческой личности в

труде и общественной деятельности. В своих работах он преодолел пассивно созерцательный подход в психологическом исследовании личности и предлагал воспитателю смотреть на воспитанника не как на объект изучения, а как на объект воспитания.

Учение А.С.Макаренко носит своеобразную печать того времени и тех социальных условий, когда оно создавалось. Ни критиковать, ни, тем более, осуждать его за это не корректно. Не случайно, один из годов ушедшего столетия (1993 г.) ЮНЕСКО объявило «Годом Макаренко», и школы-интернаты его имени, по свидетельству В.В. Новикова, появились во многих странах.

Несмотря на наличие некоторых спорных моментов его концепции, несомненная заслуга А.С.Макаренко заключается в создании стройной теории коллектива и его воспитания. Эта теория актуальна и в наши дни в начале XXI столетия, когда более популярными становятся эгоцентрические и прагматические психологические теории.

В 1960-е г.г. требования научно-технического прогресса в стране способствовали формированию социально-психологической проблематики коллективов: производственных (О.И. Зотова, Е.С. Кузьмин, В.В. Новиков, К.К. Платонов, А.А. Русалинова, Е.В. Таранов, Е.В.Шорохова и др.), научных (В.П. Канцев, М.Г. Ярошевский и др.), школьных (Я.Л. Коломинский, А.Н. Лутошкин, П.П. Просецкий, Л.И. Уманский, А.С. Чернышев, Р.Х. Шакуров и др.), военных (А.Д. Глоточкин, А.Л. Китов, А.М. Столяренко, Н.Ф. Феденко и др.) и прочих общностей, объединенных по каким-либо специальным признакам.

Большинство авторов рассматривают коллектив как определенный вид группы. Так, Б.Д. Парыгин (1971) пишет: «Коллектив — это микрогруппа, в которой весь состав объединен совместной специальной деятельностью и спаян общностью групповых ценностей и норм поведения».

С точки зрения В.И. Зацепина (1973), коллектив представляет собой сложную структуру, составными частями которой выступают отношения группы в целом (или ее членов) к деятельности и межличностные внутригрупповые взаимоотношения (деловые и личные).

К.К. Платонов определяет коллектив как группу людей, составляющую часть общества, объединенную общими целями и близкими мотивами совместной деятельности, подчиненными целям этого общества.

Л.И. Уманский (1972, 1975) выделил в своих работах, как общие черты личности организатора, так и его специфические свойства. Им дана достаточно четкая характеристика уровням развития группы от номинального до коллектива и сформулированы условно-предпочтительные способы руководства группой на разных уровнях.

Коллектив Л.И. Уманский определяет как группу, отличающуюся общественно-значимой направленностью дел, высоким организационным и

психологическим единством, то есть всеми признаками социальной зрелости.

Вслед за А.С. Макаренко и Л.И. Уманским, многие исследователи стали рассматривать первичный коллектив как определенную стадию развития малой, группы, высшую ступень групповой организации (А.Н. Лутошкин, А.С. Чернышов, Н.П. Фетискин и др.).

Важность теоретической и прикладной разработки вопросов организации жизнедеятельности коллектива обусловлена тем обстоятельством, что именно от их решения зависит развитие таких социально-психологических характеристик коллектива как сплоченность и срабатываемость.

Классификацию видов (форм) совместной деятельности школьников дал Л.И. Уманский (1977), выделив совместно-индивидуальную, совместно-последовательную и совместно-взаимодействующую формы организации совместной деятельности.

К необходимым и достаточным параметрам, характеризующим контактную группу как коллектив, Л.И. Уманский относил содержание нравственной направленности группы — интегративное единство ее целей, мотивов, ценностных ориентаций. Н.Н. Обозов (1996) — сплоченность и сработанность, И.П. Волков, Г.М. Мануйлов (2004) — организационное единство; А.С. Чернышев, В.В. Новиков, Н.П. Фетискин (2005) — групповую подготовленность в области той или иной сферы деятельности, С.И. Ерина, И.П. Волков (2003) — психологическое единство, А.Н. Лутошкин — эмоциональная, Д.И. Акатов, А.Н. Сухов — волевая, А.Л. Свенцицкий — коммуникативность. Для определенных видов деятельности и ситуаций и для отдельных групп эти параметры дополнялись физиологической совместимостью и базирующимся на ней стилем групповой психодинамики, а также межличностной совместимостью по возрасту и полу.

Особое место в направленности и, отчасти, в организационном единстве, придавалось межгрупповым взаимоотношениям.

Наряду с критериями групповой диагностики было выдвинуто представление об уровнях развития группы (Ю.М. Забродин, В.В. Новиков, К.К. Платонов, Е.В. Шорохова, 1998).

В зависимости от характера межличностных отношений была представлена определенная иерархия контактных групп, которая предполагала постепенное усложнение и изменение взаимоотношений и возрастание уровня опосредованности взаимодействия индивидов.

Диффузная группа — межличностные отношения существуют, но не опосредствуются содержанием групповой деятельности.

Группа - ассоциация — межличностные отношения опосредствуются личностно значимым для каждого содержанием групповой деятельности.

Группа - корпорация — межличностные отношения опосредствуются личностно значимым, но не обязательно асоциальным по своим установкам

содержанием групповой деятельности. Теперь это, чаще всего: команды менеджеров, ризлтеров, спортсменов и т.д.

Группа – коллектив — межличностные отношения опосредствуются личностно значимым и общественно ценным содержанием групповой деятельности в любом социально значимом виде деятельности.

Понятия уровней поэтапности и ступенчатости прямо связаны со стратометрической концепцией интрагрупповой активности в коллективах А.В. Петровского.

Глава 2. «Экспериментальное исследование влияния групп и коллективов на индивидуальную учебную, трудовую и общественную деятельность учащихся» посвящена экспериментальному исследованию указанной проблемы. Параграф 1 этой главы содержит теоретическое осмысление богатейшего наследия, имевшегося в советской психологии конца XX в., в области коллективной и групповой учебной деятельности.

Предложенный в концепции А.В. Петровского путь познания коллектива как динамической системы был положен в основу множества исследований. Особый интерес представляет исследование Л.И. Уманского, следствием которого явилась разработка индикаторов социально-психологической зрелости первичного коллектива. Было выявлено функциональное взаимодействие основных подструктур контактной группы как коллектива (направленность, организованность, подготовленность, интеллектуальная, эмоциональная и волевая коммуникативность) и общих качеств (сплоченность, референтность, микроклимат, интрагрупповая активность, активность личности в группе - лидерство, интергрупповая активность).

На основе этого подхода была разработана «Карта-схема» психолого-педагогической характеристики группы школьников.

В своих исследованиях А.Г. Кирпичник (2004-2005 гг.) рассматривает динамику развития кратковременного коллектива старшеклассников в условиях юношеского лагеря. Применялись следующие методики: метод компетентных судей, шкалирование межличностной приемлемости в начале и в конце смены, групповая самооценка (самодиагностика) отрядов по методике, предложенной еще А.И. Лутошкиным, самофиксация настроения (цветопись), включенное наблюдение за отрядом в реальной деятельности и специально создаваемых ситуациях.

Следует отметить исследование Т.И. Мироновой (2003) проблемы «болезней коллектива» в связи с уровнями его развития и С.В. Шевелевой (2004), посвященные определению зависимости избирательного отражения организатором членов своей группы от уровня ее развития.

В связи с затронутой проблемой следует отметить работы Н.В. Гавриловой, А.Г. Кирпичника, Р.С. Немова, М.В. Сапоровской, Н.П. Фетискина и других ученых Костромской психологической школы.

Так, в исследовании Р.С. Немова и А.Г. Кирпичника была подтверждена гипотеза о существовании взаимосвязи между эффективностью работы групп и степенью развития одного из существенных параметров коллектива – ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ). Они изучили и количественно выразили меру ЦОЕ группы, с точки зрения оценки ее качеств, значимых для личности как члена коллектива. Исследование проводилось на базе групп современного общественного актива молодежи.

Рассмотренные признаки коллектива в совокупности раскрывают комплекс объективных характеристик, которые одновременно являются и условиями его формирования.

К числу социально-психологических характеристик коллектива, отличающих его от других типов групп, можно отнести следующие:

1) направленность коллектива на достижение социально значимых целей. Эта характеристика связана:

а) с интериоризацией заданных обществом или выдвинутых по инициативе членов группы ролей, с принятием их членами группы как своих собственных;

б) осознанием социальной, групповой и личностной значимости, принимаемых целей и с развитием социально направленной мотивации и достижения;

2) сплоченность коллектива, понимаемая в широком смысле как идейно-политическое, нравственное, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство его членов, развивающееся в организационное единство;

3) доминирование коллективистических взаимоотношений в деловой и гуманистической - в личной сферах общения;

4) коллективистическая самоорганизованность, т.е. способность группы к самостоятельному принятию и реализации оптимальных решений, направленных на достижение групповых целей и защиту интересов коллектива и принимаемых в условиях дефицита условий извне.

Для успешного решения в диссертации поставленной нами проблемы были сформированы в параграфе 2.2. конкретные цели, гипотезы и задачи исследования.

Новое понимание проблемы влияния общности на человека, сложившееся в русле теории деятельностного опосредования межличностных отношений в коллективе, связано, прежде всего, с качественным разделением групп и коллективов и с их дифференциацией по уровню социально-психологического развития.

Целью нашего экспериментального исследования, излагаемого далее, и явилось доказательство этого общего, исходного предположения.

В теории деятельностного опосредования межличностные отношения в коллективе получили двоякую интерпретацию. На первых этапах разработки этой теории для характеристики группы приняты понятия: диффузная

(случайная) группа, группа-ассоциация, группа-корпорация и группа-коллектив. Они представляли собой разные уровни социально-психологического развития общности от исходной точки, т.е. от диффузной группы (группа «конгломерат», по Л.И. Уманскому) до высшей — коллектив.

Теперь мы получили возможность сформулировать изучаемые условия - гипотезы более определенно:

1) группа, взаимоотношения которой с индивидом находятся на более высоком уровне, должна оказывать на его деятельность более сильное положительное влияние, чем группа, взаимоотношения которой с индивидом находятся на низком уровне развития;

2) в присутствии группы, внутри которой взаимоотношения более развиты, индивид будет работать лучше, чем в присутствии группы, где взаимоотношения развиты слабее;

3) самое сильное стимулирующее влияние на деятельность индивида, вероятно, окажут такие условия, при которых как внутригрупповые отношения, так и его отношения с группой находятся на достаточно высоком уровне.

Для выяснения вопросов, связанных с особенностями индивидуальной деятельности в группах с различными психологическими характеристиками, использовались методики и методические приемы, которые названы во введении.

Исследование состояло из трех серий:

1 серия — индивидуальная, выполнялись индивидуальные задания в присутствии экспериментатора;

2 серия — групповая, выполнялись индивидуальные задания в присутствии временной — группы параллельного класса;

3 серия — групповая, выполнялись индивидуальные задания в присутствии своего класса.

В первой индивидуальной серии, в которой принимали участие члены экспериментальной группы, делались первоначальные замеры, послужившие основой для сравнения степени успешности индивидуальной деятельности при изменении условий работы.

В естественном эксперименте, в ходе которого сравнивалась успешность (по пятибалльной системе оценок) индивидуальной деятельности, в зависимости от условий выполнения работы, по выполнению внутришкольных поручений (общественно-полезная деятельность).

В лабораторном эксперименте делались замеры успешности индивидуальной деятельности по трем методикам: 1) ассоциативный эксперимент; 2) решение арифметических примеров на порядок действий; 3) исследование особенностей памяти. Экспериментатор работал по указанным трем ме-

тодикам с каждым из школьников, входящих в состав экспериментальной группы, отдельно.

Для проведения групповой серии учащиеся разбивались на триады соответственно числу рядов парт в классе (в лабораторном эксперименте) и располагались лицом к лицу для выполнения аналогичных (первой серии) индивидуальных заданий. При выполнении задания члены экспериментальной группы находились в поле зрения остальной части класса, присутствовавшей здесь же, причем задания выполнялись дважды: то в присутствии своего класса (постоянной группы), то параллельного (временной группы).

В естественном эксперименте аналогичным образом было организовано выполнение трудовых дел и общественно-полезной деятельности (давалась индивидуально выполняемая часть общего задания).

Лабораторный эксперимент был проведен для всех испытуемых между уроками. Для того, чтобы снять возможность научения, между индивидуальной и групповыми сериями устанавливался срок в одну – две недели.

Экспериментатор строил свое поведение как нейтральное по отношению к ходу эксперимента, чтобы свести к минимуму (снизить) действие еще одного фактора. В его задачу входила фиксация эмоциональных реакций, реплик по отношению к испытуемым со стороны присутствующего класса.

Различия в возрасте испытуемых были минимальными. В эксперименте участвовали учащиеся 15-16 лет, которые представляют одну возрастную группу.

Половые различия учитывались при интерпретации результатов.

Социально-психологическая характеристика развитости взаимоотношений учащихся экспериментальной группы и классов

Проведенное нами исследование было направлено на изучение трех основных аспектов влияния группы на активность индивидуальной деятельности старшеклассников: 1) эмоционально-когнитивного аспекта (ассоциативный эксперимент, методика СПСК); 2) интеллектуального аспекта (решение арифметических примеров на порядок действий, исследование особенностей памяти при решении интеллектуальных мнемических задач); 3) поведенческого аспекта (методика социально-психологической самоаттестации коллектива, методика проведения естественного эксперимента).

Между показателями разных серий эксперимента существует сложная, не линейная зависимость. Если в 1-й группе между I и II сериями получены статистически не значимые различия, то при переходе от II серии к III, и тем более от I к III — различия являются значимыми по всем параметрам: статистически значимо повышается число положительных ассоциаций ($t=3,12$; $p<0,001$), нейтральных ассоциаций ($t=3,70$; $p<0,01$) и отрицательных ассоциаций ($t=3,12$; $p<0,01$).

Незначительное улучшение результатов индивидуальной ассоциативной деятельности во II серии эксперимента по сравнению с I является тем,

что задания выполнялись в условиях присутствия параллельного класса, «не своей», временной группы с относительно низким уровнем развития межличностных отношений. III серия заданий выполнялась в условиях «своей», постоянной группы, к тому же с относительно высоким уровнем развития межличностных отношений, что, видимо, и послужило залогом успешной индивидуальной ассоциативной деятельности.

Во 2-й группе была отмечено статистически значимое увеличение числа положительных ассоциаций от I серии эксперимента ко II ($t=11,87$; $p<0,01$), от II серии к III ($t=2,65$; $p<0,01$), и от I серии к III ($t=10,13$; $p<0,01$). Отрицательные ассоциации по количеству возрастают от I серии ко II ($t=3,70$; $p<0,01$) и уменьшаются от II к III ($t=15,86$; $p<0,01$) статистически значимо.

В целом, можно сделать следующие выводы:

1. Активизация индивидуальной ассоциативной деятельности более успешно осуществляется в условиях группы.

2. Успешность активизации индивидуальной ассоциативной деятельности зависит от социально-психологических характеристик группы, в которой она осуществляется.

3. Индивидуальная ассоциативная деятельность старшеклассника, принадлежащего к группе с относительно высоким уровнем развития межличностных отношений, будет осуществляться успешнее в условиях «своей», постоянной группы.

4. Индивидуальная ассоциативная деятельность старшеклассника, принадлежащего к группе с относительно низким уровнем развития межличностных отношений, легче активизируется в условиях «не своей», временной группы, но с относительно высоким уровнем развития межличностных отношений.

5. Девушки и юноши из I группы максимально активизируют индивидуальную ассоциативную деятельность, осуществляя ее в условиях «своей», постоянной группы.

6. Девушки и юноши из II группы успешнее выполняют индивидуальную ассоциативную деятельность в условиях «не своей», временной группы, давая общие более высокие показатели (по сравнению с I серией) работы в присутствии группы.

Глава 3 «Индивидуальная ассоциативная активность старшеклассников наедине и в различных группах» посвящена анализу названной проблемы. При проведении ассоциативного эксперимента нас интересовали вопросы, связанные с (когнитивным) психологическим пониманием значения слова как некоего факта индивидуального сознания. Такое значение состоит в своеобразном обобщенном отражении действительности, реальности, практической ситуации. При этом компонент эмоциональной ок-

раски слова наложен всегда на его смысл и практически неотделим от последнего как неотделимы от деятельности сами эмоции.

Результаты ассоциативного эксперимента представлены на таблицах (5-10) и графиках (1-20) раздаточного материала. Они позволяют наглядно проследить особенности влияния группы на эмоционально-когнитивную сферу испытуемых при переходе от деятельности в условиях индивидуальной серии эксперимента к работе в присутствии групп с различными психологическими характеристиками.

Особенности активизации трудовой деятельности старших школьников в различных социально-психологических условиях отражены в п. 3.2. диссертации.

При планировании этой части исследования, мы исходили из того, что участие в общественной трудовой деятельности является необходимым условием сближения личности школьника с ученическим коллективом, одним из путей повышения положительной мотивации к учебной деятельности, превращения внешних мотивов, вызванных соперничеством, во внутренние, истинно коллективистические, соответствующие содержанию выполняемой деятельности.

Общественно полезная деятельность старшеклассников нами изучалась в двух аспектах: общественно организационном и трудовом.

Анализ экспертных оценок успешности выполнения общественно организационных мероприятий показал, что и у 1-й группы испытуемых (I серия имеет средний оценочный балл 3,35; II серия — 4,79; III серия — 4,50) и у 2-й группы (I серия — 2,86; II серия — 4,17; III серия — 4,05) индивидуальная деятельность активизируется в условиях II и III серии эксперимента, когда задания выполнялись в присутствии группы.

Максимальные показатели результатов индивидуальной деятельности (общественно организационной) были достигнуты при работе в условиях временной, «не своей» группы. Особенно заметно повышаются результаты индивидуальной деятельности при переходе от I серии эксперимента ко II — у девушек. Средний оценочный балл у I группы старшеклассников, с относительно высоким уровнем развития межличностных отношений, выше, чем у II группы, с относительно низким уровнем развития межличностных отношений (по всем трем сериям эксперимента).

При анализе успешности выполнения индивидуальных заданий, связанных с общественным трудом по программе летней практики, мы получили аналогичные результаты.

Обе группы испытуемых наиболее успешно работают в условиях временной группы. Сохраняется и общая тенденция к увеличению показателей индивидуальной деятельности во II и III сериях эксперимента, по сравнению с I. Общие оценочные показатели по 1-й группе (I серия — 3,69; II серия —

4,71; III серия — 4,50) выше, чем во 2-й группе (I серия — 3,79; II серия — 4,49; III серия — 4,19).

У юношей и девушек показатели успешности индивидуальной деятельности имеют меньше различий при выполнении общественных работ во время практики, чем при осуществлении общественно организационных мероприятий. Видимо, здесь немаловажную роль сыграла специфика труда. Во-первых, старшеклассники, выполняя «свой фронт работ», невольно могли наглядно сравнивать личные достижения с результатами деятельности одноклассников и представителей параллельного класса. Во-вторых, труд на достижение конкретных, реальных результатов старшеклассники расценивают как свой посильный вклад в общее, школьное дело (у каждого школьника был свой план работ на период практики). Подтверждением того, что к трудовым заданиям старшие школьники относятся серьезно и очень ответственно, может послужить и тот факт, что вопрос экспериментатора: «Все ли ученики отрабатывают летнюю практику?» почти во всех классах вызвал откровенное недоумение, связанное с бесспорностью положительного ответа.

Результаты опроса (таблицы 19 и 20) учащихся девятых классов, целью которого было выяснение мотива их отношения к общественно полезной деятельности, показали, что большинство старшеклассников положительно мотивировано, выполняя общественные поручения потому, что это им нравится (по собственному желанию, с удовольствием: 1-я группа — 68,75% учащихся; 2-я группа — 59,26).

Ни в 1-й, ни во 2-й группе никто не выбрал предлагаемый вариант ответа «не выполняю, потому что не хочу» в качестве возможного мотива общественной деятельности. Это позволяет предположить, что все исследуемые девятиклассники потенциально готовы к выполнению общественных поручений.

Все вышесказанное позволило сделать выводы:

1. Активизация индивидуальной общественно полезной деятельности старшеклассников осуществляется в условиях присутствия группы.

2. Особенностью повышения общественной активности старших школьников является тот факт, что она активизируется более успешно или в несколько большей степени при работе во временной группе.

3. Повышению активности индивидуальной общественной деятельности в большой степени способствует наличие возможности оценить результаты своей деятельности, то есть выполнение общественно значимого задания, конкретизированного в объемах и сроках его выполнения.

Осуществление комплексной программы экспериментального исследования «Проблемы активизации индивидуальной деятельности старших школьников» позволило нам сделать следующие **выводы**.

1. Социально-психологическими условиями активизации индивидуальной деятельности старшеклассников (по сравнению с условиями активизации деятельности школьников младших классов) являются групповой характер деятельности, гетерогенность группы, уровень развития межличностных отношений. Чем выше уровень развития межличностных отношений в группе, тем больше активизируется индивидуальная деятельность в общественно полезной сфере и мотивы ее более позитивны.

2. Цель деятельности, способствующая активизации индивидуальной общественно полезной, учебной и трудовой деятельности старшеклассников должна обладать такими характеристиками как: общественная ценность и временная близость ее достижения. Уровень активности находится в прямой пропорциональной зависимости от общественной ценности выполняемой работы. Активизация индивидуальной деятельности старшеклассников находится в прямой пропорциональной зависимости от близости окончания решения конкретного задания. Чем ближе по времени конкретная цель, тем выше индивидуальная активность ее исполнителей.

3. «Временная группа» является условием активизации индивидуальной общественно полезной деятельности. Общественно полезная и учебная индивидуальная деятельность учащихся старших классов активизируется, протекает более успешно в группе, даже при условии ее простого присутствия (коактивная форма совместной деятельности). Особенно резко повышается активность при выполнении индивидуальных заданий в условиях временной группы у школьников, которые в своей постоянной группе, в «своем» классе никак «не проявляли себя» (например, имели среднюю успеваемость, не занимались активной общественной деятельностью).

4. Условием положительного или отрицательного эмоционального отношению к параллельному классу (временная группа) и настрой по отношению к своей (постоянной) группе является уровень развития межличностных отношений. У школьников из группы с относительно низким уровнем развития межличностных отношений, отмечается тенденция к отрицательному отношению к параллельному классу и положительно-нейтральный настрой к своему классу. Представителей группы относительно высокого уровня развития межличностных отношений отличает равное, положительное эмоциональное отношение к параллельному классу и более критично-ответственное отношение к своему классу, о чем свидетельствует ярко выраженная поляризация оценочных прилагательных в присутствии постоянной группы.

Основное содержание работы отражено в следующих публикациях:

Публикации в изданиях, рекомендованных ВАК РФ:

1. Корсакова Е.И. К проблеме активизации индивидуальной деятельности в группе // Вестник государственного университета управления. М., 2006. № 4 (20). С. 39-40.

Другие научные работы:

2. Корсакова Е.И. К вопросу о психологии формирования взаимоотношений в процессе деятельности детского коллектива // Психологические проблемы рационализации деятельности. Ярославль: ЯрГУ, 1978. Вып. 3. С. 50-54.

3. Корсакова Е.И., Чередниченко И.Г., Коган И.З. Психологические пути повышения социально-психологической квалификации руководителей // Формы и методы использования в учебном процессе новейших достижений науки, техники и передового производственного опыта. Рига: МИПКСНХ, 1980. С. 55-58.

4. Корсакова Е.И., Камалова О.В. Учебная деятельность в форме коллективной игры – тренинга // Седьмая волна психологии. Ярославль-Минск: МАПН, ЯрГУ, 2006. Вып. 1. С. 141-145.

5. Корсакова Е.И., Новиков В.В. Школьный урок как средство формирования групповой интеграции учебного класса // Седьмая волна психологии. Ярославль-Минск: МАПН, ЯрГУ, 2006. Вып. 1. С. 210-212.